Danziger Schulzeitung

Herausgegeben vom Lehrerverein der Freien Stadt Danzig

Verantwortlicher Schriftleiter: W. Kramp, Danzig-Langfuhr, Brösener Weg 53. Fernsprecher 427 01.



Verleger und Anzeigenverwalter: L. Wawer, Danzig, Am Trumpfturm 9.

Danzig, den 16. August 1931 — 12. Jahrgang. — Nummer 16

Weltanschauung, Erziehung, Schule.

Vortrag von Professor Ernst Hoffmann-Heidelberg in der Deutschen Lehrerversammlung in Frankfurt a. M.

Das Thema, wie es der Vorstand Ihres Vereins mir gestellt und formuliert hat, und wie er es in kurzer begrifflicher Untersuchung und in historischer Begründung von mir behandelt wünscht, ohne Abhängigkeit von irgendwelchen parteilichen konkreten Standpunkten der heutigen schulpolitischen Richtungen, sondern ihnen allen vielmehr logisch vorausliegend, — dies Thema setzt nur eines voraus: nämlich, daß ich eine systematische Auffassung vom Ganzen der Kultur zugrunde lege und auf dieser Grundlage das Begriffsverhältnis von Weltanschauung, Erziehung, Schule untersuche. Diese Grundlage will ich so allgemein wie möglich wählen und setze daher einfach die moderne Theorie voraus, daß wir in der Kultur ein Nebeneinander von Wertgebieten haben, unter denen (in irgendeiner Ordnung oder Rangordnung) die vier Gebiete des Wahren und Guten, des Schönen und Heiligen die wesentlichen und maßgebenden sind: also Wissenschaft und Moral, Kunst und Religion. Mögen nun diese vier Bereiche zueinander stehen, wie immer sie wollen: Auf jeden Fall hat die Wissenschaft insofern eine von den andern Gebieten unterschiedene Kulturfunktion, als sie zum Begriff des Fortschritts ein ganz besonderes Verhältnis hat; und die Auffassung dieses Verhältnisses ist für die Ausgestaltung der Weltanschauung bestimmend. Die Wissenschaft ist nämlich unter allen Wertgebieten der Kultur das einzige, dem es — in Hinsicht auf die Kultur — primär auf gar nichts anderes ankommt, als den Fortschritt in der Erarbeitung des wahren Wissens zu erzeugen.

Um die Kunst steht es ganz anders. Wer wollte sich anmaßen, etwa in einer Kunstgeschichte des Abendlandes den ästhetischen Fortschritt zum Maßstab und Leitfaden einer Darstellung zu machen? Was soll Fortschritt über Homer und Dante, über Shakespeare und Goethe hinaus bedeuten? Seitdem vollendete Kunst als Kulturgut vorhanden ist, gibt es Kunstgeschichte zwar als Stilgeschichte, als Stoffgeschichte, als Motivgeschichte, nicht aber als Geschichte mit dem Kennzeichen des Fortschrittes im Künstlerischen selber. Wie anders in der Wissenschaft: Wir dürfen mit Fug von jedem Lehrling der Mathematik verlangen, daß er heute in gewisser Hinsicht über Euklid fortgeschritten ist; von dem Studenten der Philosophie, daß er in der Logik weitergekommen ist als Aristoteles.

Doch man wird fragen: Kennt die Moral keinen Fortschritt? Gibt es keine sittliche Entwicklung des Menschengeschlechtes in der Geschichte? Hat nicht Kant sonnenklar erwiesen, daß schon der einzelne Mensch seine persönliche sittliche Aufgabe gar nicht denken kann, ohne den moralischen Fortschritt der Gattung als mindestens möglich zu setzen? Ja, die ganze Größe der kantischen Kulturphilosophie vom Primat der praktischen Vernunft bis zur Idee des ewigen Friedens, seine ganze Auffassung, daß die Menschheit in höherem Sinne Geschichte zu machen habe, als bloß in dem Sinne einer naturgegebenen Bewegung des Geschehens durch die Zeit hin, ruht geradezu auf dem Gedanken, daß eigentlicher Fortschritt immer sittlicher Fortschritt sei. Doch ein anderes ist es, Sinn und Zweck des Fortschritts zu bestimmen (und da ist es unzweifelhaft, daß sie moralischer Natur sind), ein anderes, den Fortschritt zu bewirken; und dieses Bewirken ist — gerade nach Kant — nicht möglich ohne „Aufklärung“, d. h. ohne stetige Steigerung und Ausbreitung gesicherter Erkenntnis. Sobald das Wertgebiet der Moral den Fortschrittsgedanken in sich aufnimmt, also geschichtsphilosophisch wird, greift es über in das Gebiet der Erkenntnis; die Geschichte der Moral wird nur dann zur Geschichte der sittlichen Freiheit, wenn sie zur Geschichte des Bewußtseins des Gesollten, also zur Geschichte des Erkennens und Betätigens dessen wird, was der Menschheit praktisch aufgegeben ist.

Doch wie steht es mit der Religion? Lehrt nicht die katholische Kirche seit Augustin, daß aller echte Fortschritt in der Geschichte zentriert sei um den religiösen Gedanken? Daß aller wesenhafte Fortschritt beruhe auf der Wirkung des Heiligen Geistes? Und lehrt nicht auch der Protestantismus, daß, wo wir mächtig sind, im Grunde Gott in uns mächtig ist? Lehren also nicht beide Kirchen, daß die causa movens des Fortschrittes ganz allein im Göttlichen, Absoluten ruhe? So unzweifelhaft diese echt christliche Metahistorie nicht etwa nur Dogmatik ist, sondern auch sehr ernste und tiefe Geschichtsphilosophie, so unzweifelhaft ist andererseits, daß diese christliche Metahistorie den Begriff Fortschritt nur in sekundärem Sinne gebraucht: denn unter christlichem Blickpunkt ist ja die Menschheit in Adam grundsätzlich gefallen, es gibt also gar keinen unbedingten Fortschritt, sondern nur höchstens annähernde Rückerwerbung des verlorenen Heiles.

Hingegen auf dem Gebiet der Wissenschaft können und müssen wir den Begriff des Fortschrittes absolut fassen: Das Heil der wissenschaftlichen Wahrheit war nicht einmal, sondern wird erstmals durch Arbeit erworben. Wenn der religiöse Adam-Mythos besagt, daß die Menschheit durch ihren Willen nach verbotenem Wissen sündhaft geworden ist, so war jenes Wissenwollen jedenfalls kein Verlangen nach Wissenschaft. Der wissenschaftliche Fortschrittsgedanke ist sich bewußt, daß ein guter Sinn darin lag, wenn die griechische Legende Pythagoras zum Sohne Apollons gemacht hat, den ersten Bekenner des Fortschritts durch Wissenschaft zum Sohne des Lichtbringers und Erlösergottes. Von da an ist der wissenschaftliche Gedanke im Abendlande seiner selbst inne geworden; er weiß, daß er mit seinem Gewißheitsanspruch und mit seiner fortschreitend befreienden Mission der Idee des Heiligen nicht feind ist, ebensowenig der des Guten und der des Schönen. Denken wir an den Mann, der die ganze neuere, von aller Autorität gelöste, autonome Wissenschaft fundamentiert hat, an Descartes, so hat gerade er gezeigt: Indem wir alle Erkenntnis gründen auf die Idee absoluter Wahrheit, gründen wir sie damit zugleich auf die Gottesidee, und ebenfalls zugleich auf den höchsten sittlichen Wert: Denn Sein, Wahrsein und Wahrhaftigsein sind in dieser Idee dasselbe, sind im Absoluten eins und sollen auch in uns Korrelate sein. Das Verhältnis der Wertgebiete zueinander mag sehr viel komplizierter sein, als noch Descartes dachte, es ist aber unmöglich, daß das wissenschaftliche Wertgebiet mit seinem lebensnotwendigen Anspruch auf unbedingte Freiheit zum Fortschritt der Erkenntnis von sich aus die Schuld trage, wenn den anderen Wertgebieten Gefahren daraus erwachsen, daß der reine Gedanke fortschreitet. Auch dem Gebiete der Kunst nicht. Gehört es nicht auch zur Schönheit, wenn sich die Wahrheit in sinnlicher Anschauung kundgibt?

So scheint es mir gewiß zu sein, daß sich das Leben der Menschheit, sofern es in Freiheit fortschreitet, in der Geschichte der Wissenschaft vollzieht. Und gerade der Staatsgedanke der deutschen Philosophie seit Fichte ist es gewesen, der unserer Nation diese Tatsache klarer als je zum Bewußtsein gebracht hat: Der wissenschaftliche Fortschritt soll sein das Kennzeichen für das wahrhaft fortschreitende Leben der Nation; in ihm liegt der Dienst, den die Nation der ganzen Menschheit leistet; in ihm die Gewähr, daß im nationalen Leben ewiges Leben wirksam ist. Aus dieser Gesinnung der Philosophie des deutschen Idealismus stammt die Freiheit unserer Hochschulen, sie müssen unabhängig sein, um ihrem Zwecke zu leben, den Nachwuchs für die Erzeugung des wissenschaftlichen Fortschrittes zu erziehen. Die Freiheit der englischen Universitäten geht historisch auf ihre finanzielle Unabhängigkeit vom Staat zurück; als Stiftungen mit eigenen Vermögen nach antiker und mittelalterlicher Tradition werden sie vom Staate geschützt, aber nicht von ihm regiert. Die Freiheit unserer Universitäten geht auf den Willen des Staates selber zurück, seinem eigenen fortschreitenden Leben eine Lebensquelle zu schaffen. Und da seit Pestalozzi ein Staat von der kulturellen Höhe Deutschlands sich dem Gedanken von der grundsätzlichen Einheit des gesamten nationalen Schulwesens nicht mehr offen widersetzen konnte, so wirkte die Freiheit der Hochschule immerhin in gewissem Maße zurück auf die anderen Schulen, und das Postulat der freien Schule, d. h. des als mündig erklärten

Lehrerstandes und der Eigenverantwortung des erziehenden Unterrichtes machte auch für Volks- und Mittelschule seit Überwindung der Reaktion und seit Gründung des Deutschen Reiches stetige Fortschritte. Sehen wir ab von dem tatsächlich Erreichten und blicken wir nur auf das, was man erstrebte, so bestand Harmonie zwischen dem, was die vorhin skizzierte wissenschaftliche Weltanschauung unter Fortschritt verstand, und dem, was die deutsche Schule als Ganzes wollte: dem fortschreitenden Leben der Nation und der Menschheit dienen durch Erziehung der Jugend, welche diesen Fortschritt bewirken sollte.

Tatsächlich ist der Kampf der deutschen Schule heute großenteils dadurch bewirkt, daß es sich um einen Kampf um jene wissenschaftliche Weltanschauung handelt. Man sagt: Jene Weltanschauung ist nur eine unter anderen möglichen. Wie in der Tagesphilosophie der Relativismus das Wort hat, so auch in der Philosophie der Erziehung: Da es viele Weltanschauungen gibt, feudalistische oder kommunistische, pazifistische oder nationalistische, klerikalistische oder sozialistische, so scheint es nur folgerecht zu sein, daß jede von ihnen aus ihrem Programm heraus eine eigene Schulidee entwickelt und im modernen Parteistaat Berücksichtigung jeder Ideologie fordert, sofern diese von einer zahlenmäßig mächtigen Gruppe vertreten wird.

Es ist nicht meine Aufgabe zu beleuchten, wohin das schon jetzt führt, sondern nur zu untersuchen, ob jene skizzierte Weltanschauung, welche den Begriff des wissenschaftlichen Fortschrittes und den Begriff der Schule zur Einheit bringt im Begriff des fortschreitenden nationalen Lebens, tatsächlich nur eine unter anderen mögliche, nur eine an ein überaltertes bürgerliches Ideal angehängte Weltanschauung ist. Ich glaube, man kann zeigen, daß jene idealistisch-wissenschaftliche Weltanschauung zum mindesten in einer Beziehung eine über viele andere übergreifende Weltanschauung ist, und ihnen nicht bloß ohne weiteres zu koordinieren: nämlich gerade zu den Begriffen Schule und Erziehung hat sie ein ganz einzigartiges Verhältnis:

Auch andere Weltanschauungen forderten und schufen ihre Schul- und Erziehungssysteme. Die Sophistenschule des Altertums ist eine Frucht des radikalen Demokratismus mit seiner Forderung allgemeiner Bildung für jeden Vollbürger, da er ihrer bedarf, sobald der Demos ihn in ein Amt wählt. Die christliche Schule des Mittelalters entwickelt sich aus der Klosterschule und ihrem maßgebend bleibenden Bedürfnis, Kleriker heranzubilden. Der Aristokratismus der Städte im ausgehenden Mittelalter gründet Schulen für die Söhne der Handelsherren, entsprechend wie später der Adel aus seiner Weltanschauung heraus Ritterakademien fordert. So steht es wiederum später auch mit Realschulen und Gewerbeschulen, mit Gymnasien und Kadettenkorps, und ganz neuerdings mit faszistischen Schulen und bolschewistischen. Alle diese Schulen, sobald sie entstehen, sind bereits Schultypen, und zwar weil die sie tragende Weltanschauung einen Menschentypus intendiert, den demokratischen oder kirchlichen oder patrizischen oder proletarischen usw. Hingegen jene idealistische Weltanschauung, für welche der Fortschritt primär ein wissenschaftlicher Begriff ist, und für den Schule die Erzieherin zu diesem Fortschritt ist, meint keinen Menschentypus, sondern den Menschen überhaupt, und keine Schulart, sondern die Schule schlechthin. Und zwar ist das so in der ganzen Ahnenreihe des idealistischen Gedankens von Platon an.

Platon entscheidet, die Sophistenschule ist gar keine echte Schule in des Wortes wahrer Bedeutung, denn Schule heißt Muße, freie Zeit, also Freiheit. Eine echte Schule müßte dem jungen Menschen vor allem durch gedankliche Förderung zu jener Freiheit verhelfen, die es ihm ermöglicht, selbst zu entscheiden, welches Lebensideal er wählen und welchen Bildungsweg er dazu einschlagen solle.

Die „allgemeine Bildung" der Sophisten hingegen zwingt dem Jüngling von vornherein den Erwerb einer typischen Prägung in gemessener Zeit auf. — Und im älteren Christentum lebt (obzwar nun in religiöser Umwandlung und tiefer Modifikation) derselbe Gegensatz wieder auf: es entsteht zwar ein Bildungsschema, ein kirchlich geschütztes System von Bildungsstoffen aus antikem und christlichem Lehrgut; aber eigentlich christliche Erziehung will etwas ganz anderes sein; ihr Begriff entspringt historisch aus der persönlichen und verantwortlichen Seelsorge am jüngeren Bruder, ganz unabhängig von Bildung mit ihren Werten und Gütern. Wie Platons philosophische Erziehung dem Menschen vor allem zur Freiheit der Selbstentscheidung verhelfen will und deshalb den Bildungsbegriff dem Erziehungsbegriff unterordnet und Bildung pädagogisch nur gelten läßt, sofern ihr Erwerb durch Arbeit, Denkmethode, Vertiefung der Begriffe und Erhöhung des geistigen Schwunges den Menschen hinauferzieht, so will die christliche Erziehung dem Menschen zu derjenigen Freiheit verhelfen, die der Christ Erlösung nennt; und es ist außerordentlich interessant zu bemerken, wie die christliche Mystik radikaler Richtung alle Systeme und Schemata der Bildung nur benutzt, um dem Menschen letztlich zuzurufen: Entbilde dich! Der Begriff des Erziehens und Hinauferziehens will den Menschen in seinem innersten Menschsein, jenseits und oberhalb aller konkreten und typischen Formungen, Prägungen, Bildungen ergreifen.

Und genau dasselbe Verhältnis zweier entgegengesetzter pädagogischer Tendenzen, deren eine sich an bestimmte Bildungstypen bindet, deren andere von Erziehung erst geredet wissen will, wo man vom Menschentypus zum tieferen Menschsein durchgedrungen ist, zu Beginn der Neuzeit: Die Pädagogik von Renaissance und Reformation, von Humanismus und Realismus hat nur in dieser einen Beziehung eine übereinstimmende, hier freilich restlos übereinstimmende Tendenz: den Menschen zu befreien von einem scholastischen Bildungssystem, das ihn zum Verballateiner macht, ihn aber gerade dadurch an der Entwicklung eigenen Könnens hindert. Es ist nicht richtig, zu sagen, daß das 16. Jahrhundert das veraltete scholastische Bildungsschema lediglich durch ein neues, zeitgemäßes ersetzt habe. Vielmehr, das pädagogische Motiv selber ist gründlich reformiert: Die Bildung soll den Menschen nicht mehr formen, sondern ihm nur helfen, seine Form zu suchen. Die Scholastik war uniform gewesen; jetzt wird es im Norden anders sein als im Süden, im Protestantismus anders als im Katholizismus; die internationalen Hochschulen werden abgelöst durch die Landesuniversitäten; und eine Differenzierung des Schulwesens beginnt zu entstehen, die in letzter Linie doch Ausdruck jenes neuzeitlichen Hominismus ist, der die Bestimmung des Menschen in etwas Anderem und Höherem sieht, als daß er sich prägen lasse wie ein Stoff nach dem Muster einer durch den Zeitstil bestimmten Schablone.

Mit dem Hominismus dieser neuzeitlichen Pädagogik verbindet sich der Toleranzgedanke im 17. und der Humanitätsgedanke im 18. Jahrhundert. Sophistik und Scholastik scheinen abgetan; aber die pädagogische Tendenz, junge Menschen in eine gegebene Form hineinzubilden und womöglich hineinzuzwingen, ist in neuer Weise wiedererstanden in den Standes- und Bekenntnisschulen. Ja, die höchste Meisterschaft, die je auf diesem Gebiete errungen wurde, ist der Gesellschaft Jesu zuzuerkennen, die in die Tat umsetzte, was Loyola gefordert hatte: den Willen im Menschen gleichsam operativ zu entfernen und ihn durch den Willen des Oberen zu ersetzen. Die Orgien der Intoleranz im 17. Jahrhundert fallen keiner einzelnen Konfession zur Last: Kalvin war ebenso intolerant wie Rom, und die Synagoge von Amsterdam gab beiden in Grausamkeit nichts nach. Sondern die Ursache lag in der Menschentypik so fester Prägung, daß religiösem Fanatismus — den es immer gibt — als Verbrecher erscheinen mußte, wer die Form sprengte. In dem Gegensatze hierzu wurzelt die neue Idee von Toleranz und Humanität. Man darf nicht Gesinnungen bestrafen, fordert Spinoza; Freiheit der Gesinnung ist das Kennzeichen des Menschen als Vernunftwesen. Der Staat hat nicht Gesinnung zu befehlen, sondern die Freiheit der Gesinnung zu schützen. Die pädagogische Auswirkung dieser Idee betraf nur die Hochschulen, aber da gelangte sie, seit Gründung der Universitäten Göttingen und Berlin, zum Siege. Und folgerecht Hand in Hand mit dieser neuen Freiheit der Lehre und Forschung ging die neue hochschulpädagogische Einsicht, daß erst jetzt eigentliche wissenschaftliche Erziehung möglich sei: statt der alten Manier, wissenschaftlichen Bildungsstoff aus privilegierten Lehrbüchern vorzulesen und zu kommentieren, entstand nun die neue Methode: den einzelnen Studiosus durch sein Mitarbeiten an der Forschertätigkeit seines Lehrers dahin zu bringen, daß er selbst den wissenschaftlichen Fortschritt miterzeuge. Und wenn Pestalozzi für die Volksschule statt der allgemeinen Bildung die Elementarbildung fordert, d. h. die Weckung der Elementarkräfte Zahl, Wort und Form im einzelnen Menschen, so ist diese größte aller pädagogischen Taten wiederum gerichtet gegen die einengende und abdichtende Menschenzüchtung auf Klassen hin und bezweckt vielmehr, im Kinde dem Menschen zu seinem Rechte zu verhelfen: die apriorischen geistigen Keimkräfte aus ihrer Fesselung zu lösen und für die Entfaltung frei zu bekommen. Allgemeine Bildung soll jetzt die Schule nicht mehr in dem Sinne vermitteln, daß sie eine allgemeine Bildungsspezies bewirkt, sondern daß sie das allgemeine Recht jedes Menschen auf Selbstbildung von innen heraus erfüllt. Und das ist das eigentliche Problem Goethes in den Lehr- und Wanderjahren des Meisters: Als Mensch dieser oder jener Bildungsart spielt der einzelne nur eine Typenrolle auf der Bühne des Lebens; auf die feste Linie eines bestimmten Berufs genötigt, mußte er Entsagung üben im Sinne einer Verarmung; hingegen hinauferzogen zur Pflicht und Macht der Selbstbildung, verkörpert er nach Goethe die höchste Idee, die es für uns gibt: die der Humanität. Und indem der Neuhumanismus jener Zeit diese Idee bei den Griechen verwirklicht fand, vollendete das Gymnasium, ideell geeint mit Universität und Volksschule, die Trinität des reinen Erziehungsgedankens; alle drei Stufen des nationalen Erziehungswesens wollten im Grunde dasselbe: die Schule frei machen vom bloßen Bildungssystem, sofern es drückt, den einzelnen passivisch prägt, Arten züchtet und durch das Pochen auf ein zeit- und ortsgebundenes Ideal den Blick für die tieferliegende Idee nur verdunkelt. Fichte aber war es, der die zwingende Wahrheit dieser pädagogischen Tendenzen seines Zeitalters als erster mit dem demokratischen und sozialen Gedanken in eins dachte: Der der Menschheit aufgegebene Fortschritt in der Verwirklichung der Freiheit ist entweder eine Illusion, oder er ist möglich durch Arbeit aller einzelnen Nationen zu diesem selben Ziele hin. Ist aber die Nation das lebendige Einzelwesen, durch welches allein wahrhafte Geschichte der Menschheit hervorgebracht werden kann, so setzt diese Weltanschauung einen be-

stimmten *Erziehungsbegriff*, nämlich den, daß der einzelne erzogen werde, Mitschöpfer des fortschreitenden Lebens der Nation zu sein; und dieser Erziehungsgedanke setzt einen bestimmten *Schul*begriff, nämlich den, daß die nationale Schule gerade *diese* pädagogische Aufgabe als die (in besonderem Sinne) *ihr* gestellte anerkenne und übernehme; als Volksschule, Mittelschule und Hochschule natürlich in verschiedener Stufung und Artung, aber im Grundsatz als eine einzige identische Aufgabe. Was Elternhaus und Kirche, was Gemeinschaftsleben in Familie und anderen Formen der Verbundenheit erzieherisch am Kinde tun können, sollen und wollen, bleibt ganz mit Eigenrecht bestehen; aber die Funktion der nationalen Schule ist unveräußerlich, sie ist ihr von der Majestät des Volkes gestellt: die Schule hat in demjenigen Sinne die Kinder nicht nur zu bilden, sondern zu erziehen, daß durch die späteren Leistungen dieser jungen Menschen die Geschichte der Nation den Charakter eines fortschreitenden Lebens im Dienste der ganzen Menschheit erhält.

Ich glaube, ich darf hier schließen, denn es gehört nichts zu meiner Aufgabe als nachzuweisen, wie die drei Begriffe Weltanschauung, Erziehung, Schule theoretisch in der Idee des fortschreitenden Lebens der Nation zur Einung gelangen. Ich brauche vor einem Kreise von Pädagogen nicht des näheren darzutun, daß dieser Standpunkt von dem Vorwurf des Intellektualismus nicht getroffen wird. Den Fortschrittsgedanken im Wertgebiet der *Wissenschaft* ansiedeln heißt nicht, dem Hirn den Vorrang geben vor Herz und Hand, sondern heißt: dem Menschen das Vielerlei seiner Bestimmungen in das eine Licht wachen Bewußtseins, *wissenden* Gewissens zu rücken. Und das Bestreben, im individuellen Menschen vor allem das rein Menschliche pädagogisch zu entbinden, wird auch nicht von dem Vorwurf des Individualismus und der Originalitätssucht getroffen; denn über *eins* freilich muß man sich klar sein: Wenn das Volk nicht mehr die Gesamtheit von lauter einzelnen Individuen ist und jedes einzelne dazu berufen, das beglückende Dasein der sich selbst bestimmenden Persönlichkeit zu führen, dann wollen wir uns durch noch so bestechende Schlagwörter von sogenanntem Kollektivismus nicht blenden lassen, sondern ruhig bekennen: Ohne Individuen hat weder Volk noch Menschheit einen Daseinszweck.

Der skizzierte Standpunkt ist der der idealistischen Weltanschauung, wie sie vor hundert Jahren in der deutschen Bewegung zur Blüte gelangte. Unser alter Staat hat, in Gefolgschaft dieses idealistischen Gedankens, der Schule in fortschreitendem Maße ihr Recht auf Freiheit ihres Dienstes am Leben der Nation zuerkannt. Unser neuer Staat, dessen Verfassung getragen wird vom sozialen und demokratischen Gedanken des deutschen Idealismus, hat diese Freiheit zu verteidigen nach außen gegen die drei Formen des Willens zur Unfreiheit, wie sie vom Bolschewismus, vom Faszismus und vom Klerikalismus her uns bedrohen. Er hat aber die Freiheit des Volksstaates und seiner nationalen Schule auch nach *innen* hin zu schützen gegen jede Partei, welche ihr eigenes Programm bereits für eine Weltanschauung ausgibt, dadurch den Weltanschauungsbegriff relativiert und die Teilansprüche einer einzelnen Partei mit den Gesamtansprüchen der Nation schlechtweg verwechselt. Das in Wissenschaft fortschreitende Leben der Nation, zu welchem die Schule den einzelnen auferziehen soll, ist aber nicht das fragmentarische Leben politischer Parteien, welche notwendig viel zu endlich, zu begrenzt und programmgebunden sein müssen, um das in sich aufzunehmen, was Fichte das ewige Leben der Menschheit nannte! Zwar, wie die Gattung nicht ohne Arten ist, die Idee nicht ohne Ideale, die Erziehung nicht ohne Bildungen, so der moderne Staat nicht ohne Partei. Aber die *Weltanschauung*, welche den Begriff der Nation in geistigem Sinne erst aus sich erzeugt; die *Erziehung*, wlche das nationale Dasein erst zum fortschreitenden *Leben* machen will; die *Schule*, welche dieses Lebens Heimstätte sein will, gehören nicht zu den relativen Begriffen: Ideal, Partei und Menschentyp, sondern zu den absoluten: Idee, Nation und Menschentum überhaupt.

Kulturwende?

Die *Gesellschaft für Volksbildung* beklagt in ihrem soeben veröffentlichten 60. Jahresbericht eine *Abschwächung des Kulturwillens* in der von ihr vertretenen Richtung und ein Ablenken auf Betätigungen und Anteilnahmen, die weniger geistiger als körperlich-sinnlicher Art sind. Sie erblickt darin eine Kulturwende, die eindeutig weder zu verurteilen noch zu begrüßen ist. Die Sucht, mit rein äußeren Genüssen sich abzufinden und in äußerem Sichdarstellen die Lebenswerte und den Lebenssinn zu erblicken, wird als ein Absinken von sittlichen Lebenszielen und geistigen Bedürfnissen bezeichnet. Hiermit in Verbindung stehe eine vielleicht erst in den Anfängen befindliche Änderung der Lebensweise, das Aufgeben des stillen Heimes und ein Hindrängen auf das Leben in der Herde, das besonders durch die überaus traurigen Wohnverhältnisse mitveranlaßt und durch das neue Bauen und Wohnen wenigstens in dieser Beziehung nicht gebessert, sondern eher verschlimmert werde. Geistiges Leben erfordere ein Einatmen und Ausatmen, Teilnahme an den größeren geistigen Bewegungen, die sich in Buch und Bild, in Wort und Ton darstellen, und ein starkes Gemeinschaftsleben, aber auch Stille und Muße und Einkehr bei sich, beides in einem gewissen Ebenmaße. Dieses Ebenmaß sei heute gestört. Das ganze Leben sei stark veräußerlicht, die häusliche Stille vielfach ganz verschwunden. Andererseits wird bemerkt: „Wir kommen aus Zeiten, in denen die Massen in geistiger Dumpfheit lebten und ein rein körperliches Dasein führten und eine Oberschicht ebenso einseitig im Geistigen alles Hohe und Große sah. Das schöne Ebenmaß des griechischen Altertums war uns verloren gegangen. Wenn die derzeitige Entwicklung diesem Zustande wieder entgegengeht, wird man sich mit wirklichen und unvermeidlichen Verlusten auf einer Seite abfinden müssen." Diese Beurteilung der heutigen Kulturbewegung dürfe uns aber nicht veranlassen, die Werte, die wir vor allem zu pflegen berufen sind, zurückdrängen zu lassen. Die Geistespflege könne dem einzelnen Menschen nicht mehr, wie früher in einfacheren Verhältnissen, mit ihrer Arbeit in die Nöte seines Berufes und in das sonstige äußere Leben folgen. Sie müsse sich mehr an den inneren Menschen und an seine inneren Kräfte wenden, um ihrer Pflege, Erhaltung, Erneuerung und Vervollkommnung mehr zu dienen als dem äußeren Sein und Haben. „Wir wollen innerlichen Besitz mehren, wollen Menschen und Bildungsgüter in engere Verbindung bringen. Andere mögen für anderes sorgen. Nur wenn jeder das Seine tut, wird alles Gute und Nötige, innerlich wie äußerlich, getan und das Ganze erhalten und vervollkommnet." Damit werden auch die Kämpfe um den Lehrstoff der Schule, insbesondere der Oberstufe der Volksschule, beleuchtet. Auch hier sucht eine Kulturwende alten Besitz durch neue Werte zu verdrängen.

50 Jahre Deutscher Verein für werktätige Erziehung.

Am 15. und 16. Mai veranstaltete der Deutsche Verein für werktätige Erziehung zur Feier seines 50jährigen Bestehens im Berliner Lehrervereinshause eine Festtagung, die einen überaus eindrucksvollen und würdigen Verlauf nahm. Aus allen Teilen Deutschlands waren Vertreter der Reichs- und Staatsbehörden, der Gemeinden und Verbände erschienen.

In seiner Begrüßungsansprache ging der 1. Vorsitzende, Herr Oberstadtschulrat Dr. Löweneck, Augsburg, von der Gründung des Vereins vor 50 Jahren aus und feierte die Verdienste des Abgeordneten von Schenckendorff um die Entwicklung des Vereins und um die Verbreitung der Idee einer Erziehung durch Arbeit.

Herr Minister Grimme betonte in seiner Begrüßungsansprache, daß der Deutsche Verein für werktätige Erziehung durch seine Propagandatätigkeit den Boden für die weitere Entwicklung und den Ausbau des praktischen Unterrichts bereitet und in seinem Seminar für Knabenhandarbeit in Leipzig Hunderte von preußischen Lehrern für den Werkunterricht ausgebildet hat. Die Preußische Regierung hat in den letzten 10 Jahren durch verschiedene Verfügungen und Erlasse die gesetzlichen Grundlagen für die allgemeine Durchführung des Werkunterrichts in den verschiedenen Schulgattungen geschaffen. Als weitere Zukunftsaufgabe des Vereins bezeichnete er nun, in Verbindung mit der gesamten Lehrerschaft Mittel und Wege zur praktischen Ausgestaltung des Werkunterrichts zu zeigen. Alle Redner erkannten rückhaltlos die großen Verdienste des Deutschen Vereins für die Erziehung der heranwachsenden Jugend zur praktischen Tüchtigkeit und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit an. Besonders hervorzuheben sind die Worte des Vertreters des Deutschen Lehrervereins, des Herrn Regierungsdirektor Pretzel, Berlin, der auf die Stellungnahme der Deutschen Lehrerversammlungen 1882 in Kassel, 1900 in Köln, 1912 in Berlin und 1922 in Stuttgart hinwies und am Schluß seiner Rede dem Gedanken Ausdruck gab, daß wohl heute kaum mehr ein Mitglied des Deutschen Lehrervereins gefunden werden könne, das ernstlich die Bedeutung der Werktätigkeit als didaktisches Hilfsmittel bestreite und die Bedeutung des Werkunterrichts nicht anerkenne.

Den Festvortrag hielt der 1. Vorsitzende Dr. Löweneck über die Idee der werktätigen Erziehung. Er ging von dem Gedanken aus, daß zur Entstehung einer neuen geistigen Bewegung zwei Voraussetzungen nötig seien: die Entdeckung einer neuen Idee und die geistige Bereitschaft der Masse für deren Empfängnis. Die Idee der Arbeitserziehung sei wohl schon seit Comenius in der Deutschen Pädagogik lebendig gewesen, es hätten nur die Voraussetzungen für die Aufnahme und Verwirklichung bisher gefehlt. Die ersten Anfänge der einsetzenden Bewegung charakterisiert er mit dem Worte „Handfertigkeit". Es handelt sich um die Ausbildung von „Auge und Hand", um die Erziehung eines Blickes für das Technische und eine Geschicklichkeit der Hand für technische Arbeit. Aber alsbald bereitete sich der Boden vor für die Erweiterung und Vertiefung der Bildung, indem das Wissen nicht nur als das Ziel der Bildung angesehen, sondern auch die Entwicklung der im Kinde liegenden Kräfte betont wurde. Damit trat die Bewegung der werktätigen Erziehung in ein zweites Stadium ihrer Entwicklung. Sie wurde wesentlich gefördert und gestärkt durch die Kunsterziehung-Bewegung. Beide Anregungen, die allgemein pädagogische und die Kunsterziehung, erweiterten und steigerten Inhalt und Umfang der werktätigen Erziehung. Der Geist sollte sich zur Arbeit und die Arbeit wieder zum Geiste finden. Das Bekenntnis zum freien schöpferischen Gestalten kennzeichnet den Fortgang der Bewegung. Der Schwerpunkt wurde von der mechanisch-manuellen

Seite auf die geistige Seite des Problems verlegt. Die werktätige Erziehung wurde als wesentlicher Bestandteil in das Gedankengebäude der Arbeitsschule eingefügt. In der Wesensverbundenheit von „Gedanken und Tun“ besteht das hervorstechendste Merkmal der Arbeitsschule. Wie Einatmen und Ausatmen aufeinander folgen, so muß dem Denken das Tun nachgehen. Die geistigen Vorgänge des Wahrnehmens, der Begriffsbildung, des Vordringens zu System und Idee werden erst bleibender Besitz und lebendiges Eigentum der Seele, wenn sie ergänzt, berichtigt und wieder zu einer geistigen Einheit in sinnlicher Form gestaltet werden im Ausdruck. Der am stärksten versinnlichte Ausdruck aber ist das aus Stoff gebildete Werk. In dem Werkunterricht kann der ganze Weg der geistigen Arbeit unter Wahrnehmung und Beobachtung über die abstrakte bis zur sinnenfälligen Gestaltung zurückgelegt werden. Im unerschütterlichen Glauben an das deutsche Volk und seine Sendung wird der Deutsche Verein für werktätige Erziehung der Zukunft unseres Volkes dienen.

Der 2. Vorsitzende, Herr Schulrat Denzer, Darmstadt, gab dann einen Abriß der Geschichte des Deutschen Vereins für werktätige Erziehung. Der äußere Entwicklungsgang des Deutschen Vereins zeigt vier Abschnitte, die schon durch den Namen deutlich hervortreten.

1881—1886 deutsches Zentralkomitee für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß. — Starke Betonung der sozialpädagogischen Seite.

1886—1912 deutscher Verein für Knabenhandarbeit. — Bemühungen um die Anerkennung des Handfertigkeitsunterrichts als selbständiges Unterrichtsfach im Bildungsplan der Schulen.

1912—1922 Deutscher Verein für Knabenhandarbeit und Werkunterricht. — Neben dem Technischen findet das Methodische Berücksichtigung.

1922 bis heute. — Deutscher Verein für werktätige Erziehung. — Erweiterung des gesamten Rahmens und Zusammenfassung aller Bestrebungen unter einem einheitlichen Gedanken, der Idee der werktätigen Erziehung.

Die Gründung des Vereins fällt in die Pfingstwoche des Jahres 1881, in der 43 führende Männer aus allen Teilen Deutschlands in Berlin unter dem Vorsitz von Professor Karl Biedermann, Leipzig, zu einer Konferenz zusammentraten und nach einem einleitenden Vortrag des Abgeordneten von Schenckendorff über „Begriff, Wesen und Ziel des Handfertigkeitsunterrichts“ das Deutsche Zentralkomitee für Handfertigkeitsunterricht bildeten. Auf dem 6. Kongreß in Stuttgart im Jahre 1886 beschloß dieses Zentralkomitee, in einen organisierten Verein überzugehen. Führende Männer der Wissenschaft, Schule, Wirtschaft und Politik bekannten sich zu dem Programm des Deutschen Vereins und trugen seine Gedanken in weite Kreise unseres Volkes. Das Reich und die Länder stellten der Bewegung zur Erfüllung ihrer Aufgaben beträchtliche finanzielle Beihilfen zur Verfügung. Durch zahlreiche Schriften, aus denen mancher moderne Arbeitsschulmann sein Wissen schöpfte, insbesondere auch durch die alljährlichen Kongresse und Versammlungen, durch das 1887 gegründete Vereinsseminar in Leipzig und durch die Vereinszeitschrift trug der Verein wesentlich dazu bei, daß die Idee der werktätigen Erziehung allgemeine Anerkennung fand. Unter der ausgezeichneten Leitung von Professor Scheibner hat sich in den letzten zehn Jahren das Vereinsorgan „Die Arbeitsschule“ zu einer der wertvollsten Zeitschriften auf erziehungswissenschaftlichem Gebiete entwickelt. In der Arbeitsschule sieht der Verein die Form der öffentlichen Schulerziehung, in der das Bildungsziel, das Bildungsverfahren und der Bildungsstoff durch den Begriff der Arbeit bestimmt wird. Die gestaltende Arbeit des Kindes am sinnlichen Stoff im Dienste von Erziehung und Unterricht bezeichnet der Verein als Werktätigkeit und Werkunterricht, wobei Werktätigkeit ihm eine Unterrichtsmethode in allen Schuljahren ist, während im Werkunterricht das Unterrichtsfach gesehen wird, das sich in Eigengesetzlichkeit und in organischer Verbindung mit der gesamten Schularbeit aufbaut.

Mit der Betonung des eigengesetzlichen Aufbaues wird klar und bestimmt ausgedrückt, daß sich an der Forderung des Unterrichtsfaches, wie sie von den Vertretern des Vereins vor der Jahrhundertwende aufgestellt wurde, nichts geändert hat.

Der Deutsche Verein für werktätige Erziehung hat sich in seinen 50 Jahren in einheitlicher, organischer Weise entwickelt und auf dem Gebiete der Arbeitserziehung eine segensreiche Tätigkeit entfaltet. Die erziehliche, volkswirtschaftliche und soziale Bedeutung des praktischen Unterrichts kann heute ernstlich nicht mehr bestritten werden. Die Werktätigkeit hat als didaktisches Hilfsmittel in der Pädagogik allgemeine Anerkennung gefunden, und der Werkunterricht ist in fast allen Ländern in den Bildungsplan der Schulen aufgenommen. Die Mission des Deutschen Vereins ist aber damit keineswegs erfüllt. Er hat nun die Aufgabe, das Erreichte zu sichern, die Grundlagen zu festigen und an der praktischen Ausgestaltung mitzuarbeiten. Der größte und schwerste Teil der Arbeit ist noch zu tun, das ist doppelt schwer in einer Zeit, die mehr zum Abbau neigt, als zum Aufbau bereit ist. Darum weiß der Verein, daß er nicht am Ende, sondern erst am Anfang seiner Arbeit steht. Aus dieser Erkenntnis schöpft er neue Hoffnung, neuen Mut, neue Kraft für die Arbeit der nächsten 50 Jahre, in die er mit einem „Glück auf“ des Bergmanns eintreten will. Damit begrüßt er alle, die mit ihm guten Willens sind, durch Arbeit die schweren Nöte unseres Volkes zu überwinden.

Aus der Vereinsarbeit

Lehrerverein Zeyer.

In der Sitzung vom 22. Juni durfte der Verein zum erstenmal den Herrn Vorsitzenden des Lehrervereins der Freien Stadt Danzig, Kollegen Friedrich, Guteherberge, in seiner Mitte begrüßen, der in der Absicht erschienen war, neben der Erörterung von Tagesfragen der rechtlichen und wirtschaftlichen Stellung des Lehrers über seine persönlichen Eindrücke von der Pfingsttagung des Deutschen Lehrervereins in Frankfurt a. M. zu berichten. Nachdem er in längeren Ausführungen ein recht lebendiges Bild dieses Treffens deutscher Schulmänner aller Gaue entworfen, beantwortete er Anfragen über den Stellenplan, Stellenzulage, Rückkehrmöglichkeiten reichsdeutscher Junglehrer aus dem Danziger in den preußischen Staatsdienst und anderes. Der Vorsitzende, Kollege Eichholz, dankte Herrn Friedrich herzlichst im Namen aller Mitglieder für das Opfer an Zeit und Mühe.

E. Herrmann, Schriftführer.

Ankündigungen

Lehrerverein zu Danzig.

Vereinssitzung am Donnerstag, dem 20. d. M., 6½ Uhr abends, im „Deutschen Volkshaus“, Heilige-Geist-Gasse 82.

Tagesordnung: 1. Geschäftliches und Mitteilungen. 2. Beschlußfassung über eine Ergänzung der Geschäftsordnung unseres Vereins. 3. Bericht und Stellungnahme zur Lage — Schülke. 4. Vortrag: „Volkskunde — das Herzstück der Heimatkunde! Heimatkunde — das Herzstück des Gesamtunterrichts!“ — Otto Müller. 5. Verschiedenes.

Zu 2.) legt der Vorstand folgenden Entwurf vor:

„§ 41. Jedes Mitglied, das eine Vertretung des Vereins übernimmt, hält sich für verpflichtet, von den Beschlüssen des Vereins nicht abzuweichen, es sei denn, daß es durch neue, in der Beratung hervorgetretene, überzeugende Gründe dazu veranlaßt wird.

Gibt ein Mitglied vor Annahme der Wahl seine abweichende Einstellung ausdrücklich bekannt und wird es trotzdem gewählt, so bleibt die Stellungnahme dieses Vertreters in den strittigen Fragen seinem eigenen Ermessen vorbehalten.“

Schmude.

Lehrerverein Danziger Werder.

Nächste Sitzung am Donnerstag, d. 20. August, nachmittags 2½ Uhr, in Gottswalde.

Tagesordnung: 1. Geschäftliches. 2. Vortrag: „Häusliche Schulaufgaben.“ (Koll. Wenger.) 3. Verschiedenes.

Karstedt, Vorsitzender.

Die **Danziger Schulzeitung** erscheint am 1. und 16. jedes Monats. Der Bezugspreis beträgt monatlich durch die Post bezogen 50 P. Einzelnummer 25 P bei A. W. Kafemann G. m. b. H., Danzig.

Anzeigen: Die sechsgespaltene 1 mm hohe Zeile oder deren Raum kostet 12 P. Bei Wiederholungen und größeren Anzeigen wird entsprechende Ermäßigung gewährt. Beilagen 22 Gulden oder 18 Goldmark für die Auflage, für Beilagen aus Deutschland außerdem der Zoll. Postscheckkonto: Danzig 1063.

Druck von A. W. Kafemann, G. m. b. H., Verlagsbuchhandlung u. Druckerei, Danzig, Ketterhagergasse 3/5.